

KURT FRANZ UND HORST POINTNER (HRSG.)

Interkulturalität und Deutschunterricht

Festschrift zum 65. Geburtstag von Karl Stocker

ars una 1994

Umschlaggestaltung: Prof. Günther Köppel, Eichstätt
Photo: Arno Drexler, Photodesign, Dahlienstr. 16, 80935 München

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Interkulturalität und Deutschunterricht : Festschrift zum 65.

Geburtstag von Karl Stocker / Kurt Franz und Horst Pointner

(Hrsg.). - München : ars una, 1994

(ars-una-Deutschdidaktik ; Bd. 1)

ISBN 3-89391-701-2

NE: Franz, Kurt [Hrsg.]; Stocker, Karl: Festschrift; GT

© 1994 by ars una Verlagsgesellschaft mbH, Heimgartenweg 7, 82061 Neuried

Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Ohne ausdrückliche Genehmigung des Verlages ist es auch nicht gestattet, dieses Buch oder Teile daraus auf photomechanischem Wege (Photokopie, Mikrokopie, Xerokopie) zu vervielfältigen.

Druck und Verarbeitung: WB-Druck GmbH Buchproduktions KG, Rieden b. Füssen
Printed in Germany

Kaspar H. Spinner

FREMDES VERSTEHEN - EIN HAUPTZIEL DES LITERATURUNTERRICHTS

Literaturgeschichtlicher Vorspann

„Der mitleidigste Mensch ist der beste Mensch“, lautet der bekannte Satz Lessings in seinem Brief an Nicolai vom 13.11.1756. Mit ihm begründet Lessing die Funktion des Trauerspiels, denn dieses „soll unsere Fähigkeit, Mitleid zu fühlen, erweitern“. Aber nicht nur der Tragödie ist diese Funktion in der Spätaufklärung zugeschrieben worden. Friedrich von Blanckenburg hat in seinem „Versuch über den Roman“ von 1774 den Kreis weiter gezogen: „Warum sollte der Romanendichter nicht eben so gut, wie der tragische Dichter, auch auf die Erregung und Ausbildung unsers Mitleids denken.“ (S. 164) Und ähnlich wie Lessing sieht er darin eine grundlegende gesellschaftliche Bedeutung der Literatur: „Das menschliche Geschlecht würde sich gegenseitig die größte Glückseligkeit versprechen können, wenn die Teilnehmung für andre so lebhaft in den einzeln Gliedern der Gesellschaft sich fände, als dies vielleicht möglich ist.“ (S. 431) In seiner ausführlichen Rezension von Goethes „Werther“ findet man diese Auffassung wieder:

Wir sind auf die anschauendste Art, mit dem menschlichen Herzen überhaupt und besonders mit alle den Eigentümlichkeiten eines empfindsamen Herzens bekannt gemacht worden, indem wir Werthers ganze Denk- und Empfindungsart vor unsern Augen gleichsam werden und wachsen sahen! (zit. nach Hotz, S. 73)

Die Mitleidspoetik, die oft nur als eine zeitbedingte Auffassung der Spätaufklärung betrachtet wird, ist durch neueste Entwicklungen in der Sozialpsychologie und Literaturdidaktik wieder aktuell geworden: Mit dem Begriff der Empathie und der Empathieförderung ist ein Konzept entwickelt worden, das der 200 Jahre älteren Mitleidstheorie eng verwandt ist.

Im klassisch-romantischen Zeitalter ist der Gedanke des Mitleidens als zentrale literarische Kategorie allerdings zuerst einmal zurückgedrängt worden; bei Georg Büchner spielt er in verwandelter Form wieder eine zentrale Rolle. In seinem „Lenz“ steht der Satz: „Man muß die Menschheit lieben, um in das eigentümliche Wesen jedes einzudringen, es darf einem keiner zu gering, keiner zu häßlich sein, erst dann kann man sie verstehen.“ Figuren wie Lenz und Woyzeck sind nicht nur Spiegelungen ihres Autors, wie die Literaturwissenschaft oft interpretiert hat, sondern Ausdruck des Bemühens, einen anderen Menschen zu verstehen. Es geht um das, was ja auch schon Schiller mit seinem „Verbrecher aus verllorener Ehre“ und Kleist mit seinem „Kohlhaas“ getan

haben: Einen Menschen, dessen Verhalten uns fremd, erschreckend erscheint, verstehen zu lernen. Dabei - die Beispiele dürften das zeigen - geht es nicht darum, daß man durch das Verstehen die Handlungsweise der Figuren auch billigen muß.

Die Förderung der Empathiefähigkeit und der Perspektivenübernahme (dieser Begriff akzentuiert stärker den kognitiven Aspekt des Fremdverstehens) bildet ein Korrelat zum Recht auf Individualität und Subjektivität, das bürgerliche Gesellschaften ihren Mitgliedern zugestehen. Wo keine Rollenvorgaben den Menschen mehr vorschreiben, wie sie zu denken, zu empfinden haben, kann nur über die Fähigkeit, fremdes Denken und Empfinden nachzuvollziehen, ein gesellschaftlicher Zusammenhang gewahrt bleiben.

Die zunehmende Psychologisierung der Literatur in der Neuzeit, die sich nicht nur inhaltlich, sondern auch in den Ausdrucksformen manifestiert (man denke an erzähltechnische Möglichkeiten wie erlebte Rede, stream of consciousness u.a.) ist also nicht nur als eine zunehmende Subjektivierung der Literatur im Sinne einer immer stärkeren Spiegelung der Autorindividualität zu verstehen, sondern sie ist zugleich Zeichen dafür, daß die Literatur immer mehr die Funktion übernommen hat, die für moderne Gesellschaften zentrale Fähigkeit der Empathie und Perspektivenübernahme zu entfalten.

Literaturdidaktische Zielsetzung

Angesichts der fortschreitenden Pluralisierung der Lebenswelt und der internationalen Mobilität sind Empathie und Perspektivenübernahme heute mehr denn je als grundlegendes Bildungsziel zu betrachten. Wenn dem Literaturunterricht diese Zielsetzung als eine seiner zentralen Aufgaben zugeordnet wird, so wird damit nicht, wie oft geargwöhnt wird (ich werde mit dieser Frage immer wieder in Lehrerfortbildungsveranstaltungen konfrontiert), eine literaturfremde Fragestellung an die Dichtung herangetragen und deren ästhetischer Charakter übergangen. Vielmehr wird mit dieser Zielsetzung eine zentrale Funktion, die der Literatur, wie oben gezeigt, in der abendländischen Zivilisation zukommt, aufgegriffen. Literatur hat mit dieser Funktion ihren Sitz im Leben, sie ist weder nur Selbstbespiegelung auserwählter Individuen noch Glasperlenspiel im Elfenbeinturm. Natürlich soll hier der Beitrag der Literatur zum Fremdverstehen nicht absolut gesetzt werden - ihre Bedeutung für Identitätsfindung, für Auseinandersetzung mit moralischen Problemen, für Sensibilisierung der Wahrnehmungsfähigkeit bleibt davon unberührt.

Die werkimmanente Interpretation hat ein literarisches Verstehen gefördert, bei dem die Identifikation mit den Hauptfiguren und den vertretenen Werten im Vordergrund steht; für die Zielsetzung des Fremdverstehens ist es jedoch wichtig, daß auch die Fremdheit bewußt gemacht wird, daß z.B. Widerstände gegen den Text oder Ablehnung einer Figur zum Thema werden können. Das braucht nicht distanziert analytisch zu geschehen; wenn ich versuche, mich in

eine Figur hineinzudenken, die ich ablehne, vielleicht sie sogar spiele, kann ich mir meine eigene Stellungnahme zu ihr u.U. besonders deutlich machen.

Methoden

Die Entfaltung des Fremdverstehens erfolgt zunächst im Rahmen der traditionellen Verfahrensweisen des Literaturunterrichts. Wenn nach den Charaktereigenschaften von Figuren, nach den Motiven ihres Handelns und Verhaltens, nach ihren wechselseitigen Beziehungen gefragt wird, dann ist dies immer eine Schulung im Fremdverstehen. Mir fällt im Gespräch mit Lehrer/innen allerdings immer wieder auf, daß sie eine solche Beschäftigung mit Texten nur als Baustein für die Textanalyse, aber nicht in ihrer grundlegenden anthropologischen Bedeutung erfassen. Das kann dann zu unnötigen Legitimationsschwierigkeiten für den Literaturunterricht führen, weil sozusagen das Begründungsverhältnis umgekehrt ist: das Fremdverstehen wird in den Dienst des Textverstehens gestellt statt umgekehrt das Textverstehen in den Dienst des Fremdverstehens. Denn wenn man die Literatur als ein Medium betrachtet, das sich die Menschheit erschaffen hat, weil sie von einer Neugier fürs Fremde getrieben ist und weil das Fremdverstehen für die Gattung Mensch unverzichtbar ist, dann wird man das literarische Verstehen in seiner anthropologischen Bedeutung verankern können. So kann nicht nur Schülerinnen und Schülern, sondern auch der Öffentlichkeit klargemacht werden, welche Bedeutung dem Literaturunterricht gerade in der modernen Welt zukommt.

Einen wesentlichen Beitrag zum Fremdverstehen leisten die Methoden, die in den letzten Jahren entwickelt worden sind: die produktiven Verfahren im Umgang mit Literatur. Einige davon halten in besonderem Maße dazu an, sich in fremde Perspektiven hineinzusetzen:

- eine Textfigur in Ich-Form vorstellen („Ich heiße Krabat und lebe zur Zeit in einer Mühle ...“);
- einen Erzähltext aus der Er-Form in die Ich-Form umschreiben und dabei die Innenperspektive verstärken;
- einen inneren Monolog, einen Brief, eine Tagebuchnotiz einer literarischen Figur schreiben;
- sich durch eine Phantasiereise in eine Textsituation hineinführen lassen (die Schüler schließen die Augen, die Lehrkraft spricht langsam einen Text: „Stell dir vor, du bist ...“, wobei eine Situation aus dem Text imaginiert wird);
- die Vorgeschichte einer Figur ausdenken und damit nach Erklärungen für ihre Verhaltensweisen suchen;
- eine Stellungnahme zu einer Figur schreiben, z.B. als ihr Anwalt oder Ankläger;
- eine Textsituation als lebendes Bild darstellen (Standbild, als wenn ein

Fotograf ein Foto gemacht hätte) und die Mimik und Gestik gemeinsam deuten und besprechen;

- innere Dialoge unter Anleitung eines Spielleiters führen (die Teilnehmer schlüpfen in die Rolle von Figuren; der Spielleiter fragt z.B. eine Figur, was sie über eine andere denkt, geht dann zu dieser und fragt sie, was sie zu diesen Gedanken sagt usw.);
- Alter-Ego-Spiele (in Bezug auf eine Entscheidungssituation treten zwei Einflüsterer auf, der eine rät zu, der andere rät ab).

Erstes Unterrichtsbeispiel: Leonie Ossowskis: „Die Metzgerlehre“

An zwei Beispielen zum Umgang mit Kurzprosatexten zeige ich, wie verschiedene produktive Verfahren miteinander kombiniert werden können und welche Ergebnisse dabei zu erwarten sind.

Das erste Beispiel bezieht sich auf den Text „Die Metzgerlehre“ von Leonie Ossowski (aus: Mannheimer Erzählungen. München: Piper 1974. Wieder abgedruckt in: Geschichten 7./8. Schuljahr. Zusammengestellt von K.H. Spinner. Frankfurt M.: Diesterweg 1990, S. 25 ff.). Der Text handelt von einem Jungen mit dem Namen Fietscher, der eine Metzgerlehre absolvieren muß, obschon er lieber zur See gefahren wäre. Als er das erste Mal ein Schwein töten und den Kopf dann wegtragen muß, rennt er mit dem Schweinekopf auf eine Neckarbrücke und läßt ihn auf einen fahrenden Kahn fallen.

Mit diesem Text habe ich in 8. und 9. Klassen des Gymnasiums und der Realschule gearbeitet; der Stundenverlauf gestaltete sich folgendermaßen:

- | | |
|---------|--|
| 5 Min. | Erläuterung zur Stunde, Austeilen der Arbeitsblätter |
| 10 Min. | <p>Stilles Lesen des Textes, Produktionsaufgaben arbeitsteilig:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 1. Eigenen Schluß schreiben (diese Gruppe hat den Text nur bis zu der Stelle erhalten, wo Fietscher mit dem Schweinekopf auf der Brücke steht und den Kahn sieht)
Nach freier Wahl einen der beiden folgenden Arbeitsaufträge ausführen: - 2. Stell dir vor, die Bäuerin denke am folgenden Tag an das Ereignis zurück. Schreibe ihre Gedanken auf, beginne mit: „Ich denke immer noch daran ...“ - 3. Schreibe (in Ich-Form) auf, was Fietscher gedacht haben könnte, als er auf der Brücke stand und den Schweinekopf davonfahren sah. |
| 10 Min. | Vorlesen des Originalschlusses und von drei bis vier Schüler- |

schließen. Fragen nach den Handlungsmotiven Fietschers in den verschiedenen vorgelesenen Textvarianten.

- 5 Min. 1. Standbild: Fietscher unmittelbar vor dem Schlag. Ein Schüler (oder eine Schülerin) stellt sich als Fietscher, einer als Metzger, einer als Bauer, einer als Bäuerin hin. Jede Figur überlegt sich einen Satz, der ausdrückt, was sie in diesem Augenblick denkt. Die Figuren sagen diesen Satz.
- 5 Min. 2. Standbild: Fietscher hält den Schweinekopf an den Ohren (unmittelbar bevor er wegreißt). Die vier Figuren werden von einem „Regisseur“ (Schüler/in) gestellt, so wie er/sie sich die Situation vorstellt. L. stellt Fragen an die Figuren, z.B. „Metzger, was denkst du über Fietscher?“ - „Fietscher, der Metzger denkt, daß du ... Wie empfindest du das?“ usw.
- 10 Min. Vorlesen von Schülerbeispielen zu den weiteren schriftlichen Aufgaben („Stell dir vor, die Bäuerin ...“ und „Schreibe ... auf, was Fietscher ...“). Wiederum Fragen nach den Motiven („Warum denkt die Bäuerin wohl dies ...“), auch nach der Plausibilität der Lösungen, nach Bezügen zum Ausgangstext (Nennen von Textstellen).

Durch dieses Vorgehen (für das man übrigens auch ohne weiteres zwei Unterrichtsstunden veranschlagen kann) werden die Schüler/innen veranlaßt, sich die Situation, die Gedanken und die Empfindungen der verschiedenen Figuren genau zu vergegenwärtigen. Sie projizieren z.T. eigene Erfahrungen und Probleme in die Figuren hinein, z.T. müssen sie sich Fremdes und Ungewohntes vergegenwärtigen, ohne daß sich dies im einzelnen auseinanderhalten ließe. Um zu zeigen, welche Lösungen bei den schriftlichen Aufgaben zu erwarten sind, zitiere ich hier 3 Lösungsbeispiele. Der folgende, in einer 8. Realschulklasse entstandene Schluß zeigt, daß auch Texte, die stark vom Originaltext abweichen, eine sinnvolle und interessante Lösung bilden können:

Fietscher warf den Schweinekopf nicht ins Wasser, sondern lief weiter bis zu seinem Haus. Dort sah er sich den Kopf noch einmal genau an. Es tat ihm leid, das er das Schwein erschlagen hatte. Nach ein paar Minuten ging er in seinen Garten und vergrub dort das Schwein in der hintersten Ecke seines Gartens.

Die enge Beziehung Fietschers zum Schwein kommt hier zum Ausdruck; daß Fietscher die hinterste Ecke seines Gartens wählt, zeigt zugleich, wie er seine Beziehung zum Schwein vor anderen versteckt.

Der folgende innere Monolog Fietschers (Aufgabe 2) aus einer 9. Gymnasialklasse gibt trotz sprachlicher Ungeschicklichkeiten auf intensive Weise die innere Verfassung von Fietscher wieder:

Ich habe noch nie jemanden gesehen, der in mir Vertrauen gefunden hat. Als ich das Schwein ansah, glaubte ich, mich getäuscht zu haben. Das Tier, das mir vertraute, das mich gernhatte, mußte ich töten. Warum? Es hat mir vertraut. Ich habe es getötet und nun fährt es, zumindest der Kopf, nach Stuttgart und es gibt wieder niemanden, der mir vertraut. Alle haben Mißvertrauen in mich. Da fährt es nun dahin, ohne mich, ohne mein Vertrauen ...

Gerade bei Klassen, die die Arbeit mit produktiven Verfahren nicht gewohnt sind, muß man auch mit knappen Lösungen rechnen. Das folgende Beispiel stammt aus einer 8. Realschulklasse:

Wenn schon nicht ich auf einem Schiff übers Meer fahren kann, so darf es wenigstens das Schwein.

Diese Lösung ist trotz ihrer Kürze interessant, weil sie einen wichtigen Motivzusammenhang des Textes akzentuiert - oft ergeben sich so geradezu zwanglos Interpretationsaspekte, die man im fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch nur mühsam herausbekommt.

Zweites Unterrichtsbeispiel: R. Haufs' „Er“

Als weiteres Beispiel zeige ich die Arbeit mit einem Text von Rolf Haufs:

Er

Er schloß die Tür, die laute Tür, die von innen mit einer Eisenplatte beschlagen war, mit einer Kette im unteren Drittel, die er nur manchmal benutzte, eigentlich nur aus Spaß, wenn er Besuch hatte, oder einfach nur so, das Kettenraseln, das Gefühl, in Sicherheit zu sein, das Gefühl, die Tür, die eigene Tür hinter sich zu haben, er selbst zu sein, machen zu können, was er wollte. Auch in der Küche war die Tür, durch die man in das hintere Treppenhaus gelangte, mit einer Eisenplatte beschlagen, mit einer Kette im unteren Drittel, die er nun einhängte, bevor er sich auszog, ganz auszog und nackt durch die Wohnung ging, quer durch alle Zimmer hindurch und schon daran dachte, was geschehen würde, wenn das Telefon klingelte oder jemand vor der Türe stünde, ob er den Mut haben würde, nackt ans Telefon zu gehen, nackt die Tür zu öffnen, daran dachte, während er Wasser über seine Füße laufen ließ, wieder durch alle Zimmer ging mit nassen Füßen und die Fußspuren betrachtete auf dem Parkettfußboden, die dunklen Abdrücke seiner Zehen, seiner Fersen. Er hatte Angst. Angst

war es, die ihn daran hinderte, etwas Vernünftiges zu tun. Er hörte auf die Geräusche im Haus, auf die Schritte im Treppenhaus, er war erleichtert, wenn die Schritte an seiner Tür vorbeigingen und der Schatten, den er durch den Spion erkennen konnte, nach oben oder nach unten verschwand. Er hörte auf die Schritte in der Wohnung über ihm, auf die Schritte des Mannes, der, wenn er ihm begegnete, kaum seinen Gruß erwiderte, auf die kürzeren, schnelleren Schritte der Frau, die immer ein dunkles Kopftuch trug, deren Stimme durch die Decke drang, er lauschte, er hörte hin, ob sie über ihn sprachen, eine Beschwerde an den Hausverwalter schrieben, eine Anzeige machten, spürte, daß sie über ihn redeten, daß sie sich fragten, was er denn eigentlich täte, den ganzen Tag hinter dem Fenster, den geschlossenen Vorhängen, hinter der Tür, die mit einer Eisenplatte beschlagen war, im unteren Drittel mit einer Kette. Er holte einen Stuhl und stellte ihn auf den Tisch, er kletterte auf den Tisch auf den Stuhl, um der Decke ganz nahe zu sein, den Stimmen, die immer leiser wurden, aber so leise sie wurden, er hörte sie.

(Abdruck nach: Geschichten 9./10. Schuljahr. Zusammengestellt von K.H. Spinner. Frankfurt M.: Diesterweg 1990, S. 62.)

Mit diesem Text habe ich mehrfach im Gymnasium ab der 10. Jahrgangsstufe gearbeitet, und zwar mit folgendem Vorgehen (1 Unterrichtsstunde, es könnten aber auch 2 Stunden in Anspruch genommen werden):

- 5 Min. Einleitung, Austeilen der Arbeitsblätter
- 10 Min. Zwei Gruppen mit je 5 Schüler/innen verlassen den Raum mit dem Auftrag, das, was sie dem Text entnehmen, als Statue, die aus 5 Körpern gebildet wird, darzustellen. Auf die restlichen Klassenmitglieder werden die folgenden 4 Arbeitsaufträge verteilt:
- A Versetzen Sie sich in die Situation des Mannes, und schreiben Sie auf, was Sie denken. Beginnen Sie mit: „Jetzt höre ich wieder die Schritte ...“
- B Stellen Sie sich vor, Sie seien ein Hausbewohner. Was denken Sie über den Mann, was wissen Sie über ihn? Schreiben Sie es auf (in Ich-Form).
- C Stellen Sie sich vor, Sie seien ein Mann oder eine Frau, der/die den Mann der Geschichte früher als Schulkameraden gekannt hat. Berichten Sie, wie dieser Mann in der Jugend war.
- D Unterstreichen Sie im Text einige Wörter, die Ihnen besonders wichtig oder ausdrucksstark erscheinen. Versu-

chen Sie dann, mit diesen Wörtern (oder einigen von ihnen) ein Gedicht zu machen. Sie brauchen nicht zu reimen und können beliebige weitere Wörter verwenden.

- 5 Min. Die Statuen werden der Klasse vorgestellt. Die Zuschauer sagen, was sie sehen. Anschließend erläutert die darstellende Gruppe, was sie sich beim Ausdenken der Statue gedacht hat.
- 5 Min. Ausgewählte Beispiele von Texten zu den Aufgaben A bis C werden vorgelesen.
- 5 Min. Zwei Schüler/innen setzen sich an den Rand der Klasse; die restlichen werden aufgeteilt: die eine Hälfte übernimmt die Rolle der Hausbewohner, die andere Hälfte die Rolle von Menschen, die den Protagonisten früher gekannt haben. Der Lehrer stellt den Figuren Fragen, geht z.B. auf eine Hausbewohnerin zu und sagt: „Sie wohnen im gleichen Haus wie der Mann, der sich vor allen verschließt. Was wissen Sie eigentlich von ihm?“ In ähnlicher Weise werden andere, auch die Darsteller/innen des Protagonisten, angesprochen. (Wichtig ist, daß nach Abbruch des Rollengesprächs die Darsteller/innen des Protagonisten gefragt werden, wie sie sich in der Situation gefühlt haben - die Außenseiter müssen wieder in die Klasse hineingenommen werden.)
- 5 Min. Zum Abschluß werden einige Gedichte vorgelesen (Aufgabe D).

Zur Veranschaulichung folgen einige Schülertexte aus einem 10. Schuljahr (Gymnasium); zwei Beispiele zu Aufgabe A sollen zeigen, wie unterschiedlich diese gelöst werden kann.

Jetzt höre ich wieder die Schritte, fern und doch deutlich. Wem mögen sie gehören? Denkt er an mich? Was hält er von mir?

Bin ich ein Spinner? - Vielleicht!

Soll ich mich der Leute wegen ändern?

- *Einer sein, der ich niemals sein kann!*

- *Niemals -*

Der Fernseher der Nachbarn ist deutlich zu hören: „Ich will so bleiben wie ich bin ...“

*

Jetzt höre ich wieder die Schritte die ich jeden Tag höre. Tag für Tag. Woche für Woche. Jahr für Jahr. Es sind immer dieselben Schritte. Die Schritte die am Morgen von oben her herunter klingen und unten am Ausgang leiser werden, am Nachmittag unten leise zu hören sind und, nachdem sie auf der Ebene seiner Wohnung im Treppenhaus widerhallen, oben verklängen. Die Schritte die am Abend wieder herunterkommen und in der Nacht wieder herauf. Es sind immer dieselben Schritte. Der Klang, die Lautstärke, die Dauer, der unterschiedliche Rhythmus beim auf- oder absteigen oder wenn sie auf der Ebene sind. Ich kenne die Schritte von jeder Person mit allen Schuhen. Selbst die verschiedensten Kombinationen von den Tönen, die durch ein paarweise Herunter- oder Heraufsteigen, durch gleichzeitiges erschallen im Treppenhaus, oder mit lokalem Abstand entstehen, durch verschiedene Eile oder Rube entstehen, ich kenne sie. Nichts bleibt vor mir verborgen. Und wenn ich unbekannte Schritte hörte, prägen sie sich in mein Gedächtnis ein. Bald werde ich die Schritte kennen.

Das erste Beispiel scheint mir sehr alterstypisch zu sein in der Art, wie die Identitätsproblematik herausgestellt wird. Der Bezug zum Text ist jedoch durchaus gewahrt. Das zweite Beispiel ist durch die genaue Rekonstruktion der Wahrnehmung interessant.

Die beiden folgenden Texte gehören zu Aufgabe B:

Ich verstehe nicht, weshalb sich der Mann im 2. Stock so merkwürdig verhält. Der Herr ... Wie heißt er doch gleich. Jetzt weiß ich nicht mal, wie er heißt. Aber man erfährt ja nie etwas über ihn. Frau Ziller von nebenan meint er sei geistig behindert und wisse selbst nicht, weshalb er sich einsperrt. Ich glaube das nicht. Ich meine einmal irgendwo gehört zu haben, daß er dabei war als seine Eltern getötet wurden. Ja, genau das hat mir Frau Beier gesagt. Er mußte als Kind mit ansehen, wie seine Eltern von einem Fremden erschossen wurden. Kein Wunder, daß er vor jedem Angst hat. Wie er immer an mir vorbeigeht ... Den Kopf gesenkt leise „Guten Tag“ murmelnd. Irgendwie ist er immer auf der Flucht ...

*

Ich habe das Gefühl, daß der Mann irgendwie unter Verfolgungsängsten leidet. Er denkt, daß ständig über ihn geredet wird, und durch diese Wahnvorstellungen lebt er praktisch schon in einer Scheinwelt, die sich aus seinen Ängsten ergeben hat.

Am Anfang der Geschichte habe ich noch gedacht, daß er vielleicht etwas verbergen will, was die anderen Hausbewohner auf keinen Fall erfahren oder sehen sollen, aber jetzt glaube ich eher, daß er vielleicht wahnsinnig ist. Jedenfalls verhält er sich so. Oder er hat wirklich etwas zu verbergen.

Er leidet aber auch unter einer ständigen Angst, aber vor was er eigentlich direkt Angst hat, ist mir nicht ganz klar.

Hier fällt beim ersten Beispiel auf, wie im Ausdruck auf treffende Weise Alltags-Talk nachgeahmt wird. Eindringlich wirken die drei letzten Sätze. Beim zweiten Beispiel wird die Perspektive nicht durchgehalten („Am Anfang der Geschichte habe ich noch gedacht ...“); es ist insgesamt weniger dicht. Schließlich zwei Gedichtbeispiele:

*Er hörte
 Er hörte die Tür gehen
 und die Kette klirren
 Er hörte nackte Schritte
 Er hörte sie auf dem Steinboden
 Er hörte auf das Telefon
 Doch er hörte es nicht klingeln
 Und er hörte keine Stimmen
 Er hörte in sich hinein
 er fühlte sich ganz allein
 Und er hörte
 Er hörte die Angst in sich hinaufkriechen
 Er hörte sich zum Schreibtisch gehen
 Dann hörte er einen Knall
 Und er hörte nicht mehr.*

*Gefesselt,
 in Ketten.
 Nacht, ganz nackt
 und Angst, ja,
 vor den Fußspuren,
 oder,
 den Geräuschen.
 Und wieder,
 Schritte,
 und Stimmen,
 die immer leiser werden.
 Erleichterung.
 Und alles ist wieder gut.*

Beide Gedichte haben ein klares Ende - Katastrophe bzw. Happy-End. Das ist typisch für Texte von Jugendlichen. Vor allem der erste Text zeichnet sich durch einen konsequenten Aufbau aus: Am Anfang hört der Protagonist Geräusche, in der Mitte ist davon die Rede, daß er nichts hört. Die dann folgenden Verse handeln davon, daß er auf sich selbst hört. Das führt zu einer Depersonalisation und dann zur Selbstausslöschung.

Schlußbemerkung

Die beiden vorgestellten Stunden zielen nicht auf ein bestimmtes Interpretationsergebnis - auch wenn eine ganze Reihe interpretatorischer Aspekte während der Arbeit zu Tage treten. Es geht in erster Linie darum, daß sich die Schüler/innen in Figuren hineinversetzen, Empfindungen und Gedanken nachvollziehen, wobei natürlich immer auch Projektionen eigener Befindlichkeit stattfinden. Trotzdem herrscht nicht willkürlicher Subjektivismus, denn es besteht der Anspruch, dem jeweiligen Text gerecht zu werden, auch dann, wenn man in seiner Vorstellung die Innenwelt einer Figur über die Textinformationen hinaus ausmalt. Wichtig erscheint mir auch festzuhalten, daß es nicht nur um ein gefühlsmäßiges Sich-Hineinversetzen geht. Schon die Tatsache, daß sprachliche Formulierung verlangt ist, hält zu gedanklicher Verarbeitung an. Im übrigen sind auch nicht nur Gefühle, sondern ebenso Gedanken der Figuren zu entwerfen. Vielleicht wird man der Vorgehensweise am ehesten gerecht, wenn man von imaginativen Verfahren spricht: Der Text, seine Figuren, deren Innenleben, die Beziehungen zwischen den Figuren sollen imaginiert werden. Die Imagination ist eine wesentliche Voraussetzung für das Fremdverstehen, ja, dieses besteht zu einem guten Teil gerade aus der Imagination: Ich muß mir vorstellen, wie der andere denkt, empfindet. Und dies kann ich am besten, wenn ich mich phantasierend in die Situation eines anderen hineinversetze. Der Soziologe Alfred Schütz hat als Voraussetzung für das Fremdverstehen genannt, daß wir phantasierend Bewußtseinserlebnisse nachvollziehen, indem wir die wahrgenommene Handlung eines anderen als Handlung von uns selbst entwerfen (Schütz, S. 157 ff.). Genau so etwas tut man, wenn man fiktionale Texte liest, und mit den imaginierenden Verfahren wird dieser phantasierende Nachvollzug gefördert.

Literatur

Blanckenburg, Friedrich von: Versuch über den Roman. Leipzig: Siegers 1774 (Faksimiledruck, Stuttgart: Metzler 1965).

Der Deutschunterricht, Jg. 41 (1989), H. 4 („Fremdes verstehen“).

Schings, Hans-Jürgen: Der mitleidigste Mensch ist der beste Mensch. München: Beck 1980.

Schütz, Alfred: Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1974.